

Modelli di progettazione nei servizi per l'infanzia

Corso regionale di formazione per coordinatori sulla valutazione pedagogica

Bologna, 22 ottobre 2010

Sintesi dell'intervento di Milena Manini. Testo non rivisto dalla relatrice.

La progettazione è legata alla valutazione per un motivo storico che vale la pena ricordare: alla fine degli anni '50 il lancio dello Sputnik sovietico nello spazio provocò negli USA sconcerto e preoccupazione sul piano politico, culturale e militare e diede avvio ad una revisione critica del sistema educativo americano con particolare riguardo agli insegnamenti scientifici. In quel contesto prese forma e consistenza il discorso sul curricolo e sull'importanza della valutazione dei risultati ai fini del miglioramento delle prestazioni

E' importante condividere un linguaggio comune tra chi opera nei servizi educativi.

La progettualità in educazione nello *zeroesi*: non entrerà nel dettaglio di molti modelli, ma farà riferimento a due modelli: il primo relativo ad una progettazione prevalentemente strutturata e il secondo ad una progettazione prevalentemente non strutturata. Il termine "prevalentemente" vuole dire "dominante", che attribuisce ai due modelli non un significato assoluto, ma contingente.

Vediamo come nella realtà vengono giocati questi due modelli.

Caratteristiche della progettazione prevalentemente strutturata (PS):

- 1) analisi della realtà educativa: l'analisi del contesto viene fatta una volta all'inizio dell'anno o di un periodo predefinito;
- 2) obiettivi prestabiliti (caratteristica fondamentale della PS): vengono presi ad esempio degli obiettivi stabiliti nei documenti-leggi ufficiali e vengono usati come criteri di riferimento iniziali, come faro dell'azione per il raggiungimento degli obiettivi pedagogici/generali, educativi/specifici (il termine "didattici" non è appropriato al contesto educativo del nido);
- 3) struttura organica del progetto: struttura prevalentemente organica e strutturata in cui tutti gli elementi (organizzazione spazi, tempi routine, delle esperienze, del sistema di valutazione...) sono strettamente correlati e soprattutto prestabiliti, stabiliti cioè all'origine;
- 4) percorso sequenziale e preordinato: tutti gli elementi del progetto sono stabiliti all'origine lungo un percorso preordinato che va dall'analisi della situazione fino agli strumenti di valutazione; spesso una situazione di questo tipo si verifica nel momento in cui si presentano dei progetti per ottenere finanziamenti: il livello massimo della predeterminazione si trova nei progetti cosiddetti burocratici;
- 5) uso prevalentemente burocratico del progetto;
- 6) gli eventuali imprevisti (positivi o negativi) sono considerati elementi di disturbo, da espungere e da non considerare.

I limiti e i rischi di questo modello: rigidità eccessiva; scarsa o inesistente introduzione di cambiamenti in corso d'opera; gli elementi inattesi vengono non considerati. L'imprevisto non viene riconosciuto, invece va riconosciuto, considerato, accettato o rifiutato e anche provocato.

Caratteristiche della **progettazione prevalentemente non strutturata (PNS)**:

- 1) analisi ripetute del contesto formativo: in tempi diversi, più volte, perché la realtà cambia e con la realtà cambiamo anche noi, cambia l'essere insieme, in gruppo e in comunità; l'educazione produce cambiamento;
- 2) gli obiettivi sono molto generali, non prestabiliti se non a scopo di riferimento e hanno come punto cruciale le leggi regionali e nazionali che sono in qualche modo lo specchio più o meno fedele di ciò che è avvenuto e di come dovrebbe essere, e deve avvenire, nell'ottica di una logica promozionale di cambiamento;
- 3) prevalenza della circolarità e/o della spirality piuttosto che della linearità di tutti gli elementi che costituiscono il contesto educativo: obiettivi che possono essere rivisti, una progettazione circolare o meglio ancora a spirale che torna su se stessa, che si ripensa.

Capire nella realtà che distanza c'è tra le teorie e la pratica e su questo punto chiediamo la vostra partecipazione attraverso i gruppi del pomeriggio. In questo modello il riconoscimento dell'imprevisto che va accolto (non necessariamente accettarlo, ma riconoscerne l'esistenza) e poi decidere cosa fare; ma anche di provocarlo (ad es. se facciamo domande che non hanno una risposta scontata, che va cercata, ciò significa esporsi al rischio in positivo dell'imprevisto, il rischio della ricerca). Imprevisto come oggetto di provocazione.

I limiti e i rischi: quello più pesante è la progettazione che sfuma in scelte estemporanee, che finisce nella non progettazione, che porta all'annullamento della progettazione.

Le due progettualità coniugate secondo i tre elementi-componenti: educatrici, genitori e i bambini.

Nel modello **prevalentemente strutturato** ruolo e identità delle educatrici:

1. le educatrici definiscono il progetto all'inizio e per tutto l'anno e lo scandiscono in tante unità o porzioni più piccole di programmazione; da una progettazione di tipo pedagogico ad una di tipo educativo scandita in micro porzioni, in tappe;
2. le educatrici sono attente all'acquisizione dei risultati e al raggiungimento degli obiettivi piuttosto che alle caratteristiche del percorso di crescita; l'attenzione prevalente è ai risultati, al raggiungimento degli obiettivi piuttosto che ai processi (i percorsi attraverso cui si raggiungono i risultati) che sono altrettanto importanti;
3. il desiderio di sicurezza e prevedibilità è il sentimento prevalente nelle educatrici riguardo alla scelta di questo modello, per garantirsi sicurezza, per non dover continuamente ripensare: questa è la molla emotiva-cognitiva che sostiene il loro lavoro, individualmente e in gruppo.

I genitori, come si pensa debba essere la loro presenza e come se la devono giocare dentro questo modello PS? I genitori:

1. sono considerati clienti e utenti del servizio;
2. vengono coinvolti nella progettazione solo (o prevalentemente) in modo strumentale: entrano nel progetto in una posizione subordinata al ruolo delle educatrici e la loro azione è guidata, prevista dalle educatrici strumentalmente.

I bambini:

1. sono considerati prevalentemente nella loro identità stabile piuttosto che nella loro personalità in crescita; anche qui gioca la dimensione della sicurezza che porta a considerare i bambini nel loro presente;
2. sono considerati prevalentemente come individui, come soggetti singoli e non come partecipi di uno o più gruppi in formazione.

Nel modello **prevalentemente non strutturato** ruolo e identità delle educatrici:

1. le3 educatrici costruiscono insieme il progetto educativo (non prevalentemente in maniera individuale) e lo sottopongono a revisioni frequenti; sono disposte a modificarne la struttura e l'organizzazione soprattutto in rapporto alla valutazione; questa è un'identità più complessa rispetto all'altro modello e per questo ci vogliono delle brave educatrici capaci di mettersi in gioco e di avere in mano salda i ferri del mestiere; nei servizi per l'infanzia dove non c'è il problema dei contenuti il modello più rigido (della strutturazione) è meno funzionale, lo è di più nella scuola dove entrano i contenuti; importanza di esplicitare i modelli di progettazione che le educatrici si costruiscono nella mente prima di metterli in pratica;
2. le educatrici sono molto attente ai processi e non solo ai risultati in termini di apprendimento, socializzazione, crescita complessiva e così via; il processo è già un prodotto, un risultato.

I genitori:

1. non sono solo fruitori ma tendenzialmente partner attivi nella costruzione del progetto; non sono però i genitori a decidere sul progetto educativo, il progetto è dell'equipe delle educatrici, è del nido che deve avere una sua identità; essere partner attivi vuol dire essere ascoltati e presi in considerazione in alcuni momenti della esperienza del nido;
2. possono assumere responsabilità e prendere decisioni come gruppo autonomo su alcuni aspetti da decidere insieme: favorire e incentivare i genitori pro-sociali che fanno da punto di riferimento per altre famiglie, che mettono in movimento interessi ed attenzioni, amicizie, che fanno da mediatori.

I bambini:

1. sono considerati soggetti appartenenti a microcontesti familiari e sociali e del nido, che insieme incontrandosi costituiscono un meso/sistema famiglia/nido in cui si costruiscono climi, forme organizzative e intenzioni e simboli diversi;
2. sono considerati soggetti e attori di cambiamenti sia in relazione al gruppo familiare sia a quello del nido.

I contesti educativi:

a) nel primo modello PS:

1. gli spazi, i tempi e le relazioni sono progettati e organizzati secondo punti di vista e criteri delle educatrici e restano prevalentemente stabili per tutto il corso dell'anno; il rapporto spazio e tempo è fondamentale: quanto tempo i bambini stanno negli spazi, quanto viene loro permesso; prevalenza della stabilità, di un'organizzazione prevalentemente stabile;
2. esiste scarsa consapevolezza del rapporto tra progetto educativo (curricolo del nido) e organizzazione del/i contesto/i, gestione del servizio; scarsa considerazione dell'incidenza dell'organizzazione rispetto alle attività realizzate, si tengono separati i due aspetti di organizzazione e curricolo;
3. non esistono o sono scarsamente valorizzati spazi, tempi e relazioni specifiche per i diversi partner educativi: come ad es. gli spazi dentro il nido per i genitori; poca considerazione dell'articolazione di spazi e tempi in relazione alle diversità presenti.

b) nel secondo modello PNS:

1. esiste un'organizzazione coordinata e intenzionale tra progetto educativo e gli elementi del contesto;
2. gli spazi, i tempi, le relazioni sono progettati e organizzati secondo (molteplici) forme plurime di concertazione;

3. gli spazi, i tempi, i gruppi sono caratterizzati da flessibilità, polivalenza, simbolicità: come i centri per bambini e genitori negli spazi del nido (nido part time); simbolicità di determinati spazi del nido in quanto per il loro allestimento vengono utilizzati elementi che connotano ed acquistano un valore simbolico che li arricchisce, e fa assumere loro un nuovo significato (es. angolo della lettura con tutta una serie di accorgimenti, oggetti...)

Problemi aperti:

1. Rispetto alle due tipologie come si collocano, come ritengono di dover agire, come agiscono effettivamente i coordinatori pedagogici nei confronti della progettazione dei nidi? E' il problema della transizione tra il teorico e il pratico.
2. E' importante avere un modello? Oppure non averne alcuno? Oppure?
3. Quali sono i problemi legati al distanziamento tra modello e realizzazione educativa? Ciò che si realizza è un'altra cosa rispetto dal modello scelto?
4. Quali le differenze nella progettazione tra i nidi, centri gioco, centri per bambini e genitori?
5. Quali sono le criticità che i coordinatori si trovano ad affrontare?

I due modelli sono stati separati a scopo metodologico, ma nella realtà sono mischiati. Come avviene la transizione tra i modelli e le pratiche educative?

Dal lavoro svolto nei tre gruppi del pomeriggio.

Progettare significa attivare processi e noi coordinatori siamo attivatori di processi democratici. E siamo diversi per esperienze e provenienze e per i nostri compiti di rispondere a bisogni diversi legati al territorio e alle nostre appartenenze (comuni, cooperative, associazioni, privati).

Il ruolo del coordinatore è di raccordo dei servizi nel sistema territoriale secondo criteri di coerenza, continuità, omogeneità ed efficienza sul piano organizzativo e gestionale; sul piano tecnico per la qualificazione dei servizi e di indirizzo al lavoro degli educatori. Quali rappresentazioni diamo di noi stessi in questi diversi ambiti?

Sottolineare anche le positività non solo le criticità del lavoro di coordinamento. Connettere i diversi aspetti dell'agire educativo creando luoghi di pensiero. Un coordinatore che non si sostituisce al pensiero del gruppo ma accompagna il pensiero del gruppo introducendo elementi di novità e dinamicità, attivando un processo di partecipazione reale all'interno del gruppo.

I tempi del cambiamento del gruppo: un cambiamento reale, effettivo ha bisogno di tempi spesso lunghi e imprevedibili, quando invece le richieste dall'esterno sono orientate sui risultati. Il coordinatore è invece concentrato più sui processi e sulla difficoltà di testimoniare i risultati attesi. Necessità di testimoniare i risultati dei processi rendendo visibile il lavoro svolto.

Riconoscimento del ruolo del coordinatore a vari livelli: da parte del gruppo educativo soprattutto dove i servizi si sono definiti senza la figura del coordinatore, il quale è stato di fatto imposto dalla legge regionale. La funzione di mediazione tipica del coordinatore nei periodi difficili è messa a dura prova.

La questione della stabilità dei coordinatori, talora incaricati per tempi limitati rispetto a funzioni ed attribuzioni complesse. E anche l'instabilità dei gruppi (cambio delle educatrici, precarietà) e la difficoltà di governare uno sviluppo qualitativo del servizio. Difficoltà di sviluppare un senso di appartenenza al servizio da parte di coordinatori e educatrici con incarichi a tempo, e di portare avanti un processo di sviluppo di consapevolezza (pedagogiche, di esplicitazione degli stili di lavoro) all'interno del gruppo.

Il problema dei coordinatori assorbiti da funzioni non strettamente tecnico-pedagogiche e la ricerca di un equilibrio tra i diversi versanti del loro lavoro nei servizi.